

ENTRE O TEXTO VERBAL E O NÃO VERBAL DAS OBRAS DO ACERVO DE LITERATURA DO PNAIC: TRADUÇÕES POSSÍVEIS

THE INTERACTION BETWEEN VERBAL AND NON-VERBAL TEXT OF PNAIC'S LITERATURE COLLECTION: POSSIBLE TRANSLATIONS

Paula Ferraz Pacheco¹

Resumo: *Este trabalho apresenta reflexões que foram desenvolvidas em nossa pesquisa de mestrado, na qual partimos da hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto em sala de aula muitas vezes não exploram suficientemente a interação entre texto verbal e não verbal. Objetivamos observar o trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nos anos iniciais em escola da rede municipal de ensino, com foco especial sobre a forma de diálogo que se constrói entre texto verbal e não verbal. Fundamentamo-nos nos chamados Estudos do Letramento (STREET, 2006; MARTINS, 2011), nas teorias que abordam a relação da imagem com a palavra (SIGNORI, 2014) e nos Estudos da Tradução (LOTMAN, 2005). A metodologia de nosso trabalho se compôs, por um lado, de pesquisa bibliográfica e, por outro, de estudo de caso de cunho etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995). Os resultados demonstram que os comentários realizados pelas crianças no momento da leitura dos livros infanto-juvenis não só traduzem as percepções que elas têm da história contada pela professora, mas também deixam transparecer os discursos a que elas se alinham, os quais estão intimamente ligados à realidade de que fazem parte, seja no que diz respeito à faixa etária, suas vivências e/ou os conhecimentos que elas vinham adquirindo no ambiente escolar.*

Palavras-chave: *Literatura infanto-juvenil; Texto verbal e não verbal; Tradução.*

Abstract: *This paper presents reflections that were developed in our Master's research, in which we started from the assumption that the reading and text production activities done in the classroom often do not explore the interaction between verbal and non-verbal text sufficiently. We aimed to observe the pedagogical work with children-teens books in the early years of schools, particularly in a municipal elementary school, especially focusing on how a dialogue is built between verbal and non-verbal text. We were based on the Literacy Studies (STREET, 2006; MARTINS, 2011), on the theories which approach the relationship of the image with the word (SIGNORI, 2014) and on Translation Studies (LOTMAN, 2005). Our work's methodology was composed, on one hand, of bibliographic research and, on the other hand, of ethnographic case study (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995). The results show that the comments made by the children-teens at the time of reading the children books reflect not only the perceptions they have of the story told by the teacher, but they also make it visible the speeches they are aligned to. Those speeches are closely linked to the reality they belong to, whether regarding age or their experiences and/or knowledge they had been getting at school.*

Keywords: *Children/teenagers' literature; Verbal and non-verbal text; Translation.*

1 Introdução

Este trabalho apresenta reflexões que foram desenvolvidas durante pesquisa de mestrado em que, partindo da hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto em sala de aula muitas vezes não exploram suficientemente a interação entre texto verbal e não verbal, propusemo-nos a analisar algumas obras do acervo de livros paradidáticos enviados

¹ Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de São Carlos, Piracicaba, Brasil, e-mail: pferrazpacheco@gmail.com

pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas inscritas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua utilização em sala de aula.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instaurado em meio às políticas governamentais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, o PNAIC conta com um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas nele inscritas, com vistas a contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças. O conjunto de programas a que nos referimos é conhecido como Ações do Pacto e se apoia em quatro eixos de atuação, dentre os quais destacamos o eixo dos Materiais Didáticos e Pedagógicos, que engloba os livros infanto-juvenis por nós analisados.²

Faz-se necessário aclarar que nosso trabalho se inseriu nos pressupostos da pesquisa de viés qualitativo, uma vez que nossa maior preocupação foi com o processo de investigação e não com o produto resultante dela. Compôs-se, por um lado, de pesquisa bibliográfica com aprofundamento nas teorias mencionadas e a busca por bibliografia complementar e, por outro, consistiu em estudo de caso de cunho etnográfico (LÜDKE, ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1995), uma vez que debruçamo-nos sobre uma instância particular – a sala de aula de uma escola municipal do interior paulista – com atenção especial para os livros infanto-juvenis utilizados no âmbito de um programa específico – o PNAIC –, visando observar como estes materiais vêm sendo utilizados, sem a pretensão de julgar em que medida esta forma de utilização tem influenciado ou não na alfabetização das crianças.

De acordo com André (1995, p. 28), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em pesquisas educacionais “quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”, das quais a observação participante concerne à interação do pesquisador com a situação estudada, as entrevistas visam aprofundar questões específicas bem como esclarecer eventuais problemas observados, e os documentos ajudam a completar as informações coletadas através de outras fontes.

Tendo em vista que o referencial teórico de nossa investigação se pauta no modelo ideológico de letramento e no letramento multimodal, característico dos livros infanto-juvenis, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões desenvolvidas no âmbito dos Estudos do

² Os quatro eixos de atuação das ações do Pacto são: 1) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; 2) Materiais Didáticos e Pedagógicos; 3) Avaliações e 4) Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012).

Letramento, as quais nos ajudam a compreender a forma de utilização destes materiais em sala de aula dos anos iniciais do ensino.

2 Estudos do Letramento

Os Estudos do Letramento concebem o letramento como “um processo social em que determinadas tecnologias socialmente construídas são utilizadas dentro de determinadas estruturas institucionais para fins sociais específicos” (STREET, 1984, p. 97 *apud* BARTLETT, 2006, p. 52, nossa tradução), contrapondo-se à visão de que o letramento consiste em um conjunto de habilidades cuja aquisição tem um impacto universal sobre a cognição do aprendiz ou sobre o desenvolvimento político e econômico de uma sociedade. Assim sendo, esses estudos apontam para a necessidade de que os fatos sejam analisados de acordo com o contexto social e cultural em que se inserem.

Street (2006) aborda dois tipos de letramento que, de certa maneira, incluem todos os outros: o letramento *vernáculo* e o letramento *institucional*. O letramento vernáculo se origina na informalidade e está associado a uma cultura que não é nem de elite nem institucional; em outras palavras, é aquele cuja escrita se distingue dos padrões uniformes e inflexíveis das instituições (CAMITTA, 1992 *apud* STREET, 2006). Em contraposição, o autor apresenta o letramento institucional que, como o próprio nome indica, é o letramento das instituições, aquele que se refere, portanto, aos padrões ensinados nas escolas.

Na sociedade em que vivemos, o letramento valorizado e considerado de prestígio é esse que Street chama de *letramento institucional*, o qual está associado às regras da Gramática Normativa. Esta, por sua vez, baseia-se na linguagem de poetas e escritores consagrados fazendo com que predomine a ideia de que “ser estudado” é ser “educado” e “mais elevado”, enquanto o não acesso à escola ou o fracasso escolar são vistos como sinônimo de déficit dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva (SIGNORINI, 1995). Percebemos, no entanto, que esta perspectiva que concebe o não ser “estudado” como ignorante, como alguém que não “sabe das coisas” e que não fala “direito”, não considera os contextos situacionais, configurando-se como estereotipada e, principalmente, equivocada.

Nesse sentido, Street (2006, p. 472) coloca que “o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento”. O

autor propõe que falemos de *variedades de letramento* da mesma maneira que costumamos nos referir a *variedades de língua*, pois o letramento considerado padrão também é apenas mais uma “variedade”. Esta alcançou o status de padrão não por ser melhor que outros letramentos, mas devido às relações de poder e de luta pela dominação.

2.1 O letramento multimodal

Diante das novas demandas sociais decorrentes das transformações apresentadas, sobretudo com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), emergiram novos gêneros do discurso e, com eles, novas práticas comunicativas. Com a ampliação dos recursos para divulgação e trocas de informações, as distâncias foram minimizadas, para não dizer eliminadas, e a frequência com que smartphones, notebooks e tablets passaram a ser utilizados vem afetando gradativamente nossas vidas. Entretanto, Braga (2013) alerta-nos que é necessário muito mais que aprender a gerenciar as operações de comando, pois

Há também mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos. Em meios digitais, estamos todos imersos em enunciados **multissemióticos** e hipertextuais. Nas páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando links que remetem a outras páginas e a outros links (BRAGA, 2013, p. 41, grifo da autora).

Segundo Soares (2002), essa leitura multimodal e a utilização de “ferramentas” como os hipertextos são possíveis apenas por meio da tela, ou seja, dentro dos novos suportes que se instauram com as novas tecnologias; diferentemente da escrita em papel, a escrita na tela não demanda uma leitura linear e sequencial, mas permite que o leitor explore o texto da maneira que achar conveniente e segundo seus interesses. Nesse sentido, à medida que a tela é concebida como um novo espaço de escrita, ela influencia as formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto e, de maneira mais ampla, transforma as relações entre ser humano e conhecimento.

É importante observarmos, contudo, que, apesar de nossa exposição a um uso intensivo de imagens nas práticas sociais pós-modernas que acontecem fora dos muros das escolas, a sistematização para fins pedagógicos ainda é insuficiente, de modo que as pesquisas em diferentes correntes da Linguística empreendidas nas últimas décadas vêm dedicando

parte de seus estudos ao que concerne às “práticas do (multi)letramento” como instrumento do exercício da cidadania (cf. OLIVEIRA, 2013).

Segundo Oliveira (2013, p. 1), isso requer um trabalho com a multimodalidade, ou seja, “um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passe a considerar as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido do texto”. Dessa forma, confirmamos nossa hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto muitas vezes não exploram suficientemente a interação existente entre texto verbal e não verbal, o que pode ser bastante problemático em nossos dias se considerarmos que nossa sociedade está cada vez “mais visual” (DIONÍSIO, 2006, p. 160 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 2), apontando para a necessidade de se aprimorar a leitura de imagens e outras semioses em face da presença dos novos letramentos.

Os novos letramentos a que o autor se refere resultam da crescente mudança nas formas de interação humana em decorrência do desenvolvimento tecnológico, cujas influências nos fazem rever o conceito de letramento sugerindo o termo multiletramentos que, segundo Dionísio (2006 *apud* OLIVEIRA, 2013), designa a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais, oriundas de múltiplas fontes de linguagem. Assim sendo, o autor defende um letramento plural que concilie o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal), remetendo-nos ao conceito de sincretismo em linguagem que, de acordo com Greimas e Courtés (1983, p. 426 *apud* SIGNORI, 2014, p. 19) é compreendido “como o procedimento (ou seu resultado), que consiste em estabelecer por superposição uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, recobrando-os com a ajuda de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne”.

Pensando em nosso objeto de estudo, concordamos com Signori (2014, p. 20) que

[...] a leitura de um livro ilustrado demanda o esforço de construção de uma forma sincrética verbo-visual, cuja especificidade é o resultado do imbricamento entre elementos da linguagem visual e da linguagem verbal: não se trata, pois, de um texto verbal acompanhado de imagens, mas de um texto sincrético, cujas imagens, portanto, precisam ser consideradas em relação de produção significativa com os elementos de natureza verbal.

Esse esforço a que a autora se refere está ligado ao letramento multimodal que, assim como os outros letramentos, depende das vivências dos sujeitos, porém, conforme sinalizado por Gomes (2007), não podemos deixar de considerar que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história. Ao tratar de textos verbais e não verbais, o autor

confirma nossa hipótese de que, nos textos impressos, as informações verbais predominam sobre as informações visuais e que, em consequência disso, a relevância das ilustrações, diagramação de páginas, tipos e tamanhos das fontes e cores muitas vezes não são reconhecidas, mas ele também chama nossa atenção para o fato de que atualmente vemos a escrita ceder lugar para a imagem, concluindo, com base em Kress & Leeuwen (1996) e Kress (2005), que essa mudança traz consequências na comunicação,³ seja por meios eletrônicos ou materiais impressos (GOMES, 2007).

Além disso, conforme Gomes (2007), os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues dadas as facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos tanto no que diz respeito à obtenção quanto à inserção e edição de imagens em documentos em computadores ou na web. Preocupado com essas questões à medida que elas influenciam – ou, ao menos, devem influenciar – a prática atualmente desenvolvida em sala de aula, Oliveira (2013, p. 7) pressupõe que:

[...] ser um leitor/escritor proficiente significa não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas) e saber lidar com todas as características do contexto de produção e recepção dos textos, mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto.

Na linha das postulações de Oliveira (2013), entendemos que a escola não deve se limitar à multimodalidade presente nos materiais didáticos que fazem parte do cotidiano do aluno, sendo necessária uma prática didático-pedagógica que se utilize dos artefatos que muitas vezes se encontram disponíveis, tais como computadores e lousa digital, além dos livros didáticos e paradidáticos, incorporando-os às suas práticas pedagógicas a fim de estimular a produção e interpretação de textos multimodais. Assim sendo, alinhamo-nos também à perspectiva de Gomes (2007, p. 62) que tem por objetivo “compreender o sentido como o resultado da inter-relação entre as linguagens, como um processo de ressemiotização ou ressignificação”.

³ Em concordância com Aguiar (2004, p. 13-14), “Importa-nos, aqui, principalmente, sublinhar o sentido de comunicação como ‘estar em relação com’, para o qual todas as situações se voltam. Em se tratando do ser humano, nosso foco de atenção, logo identificamos o processo social de interação”.

3 Estudos da Tradução

Os Estudos da Tradução (LOTMAN, 2005) podem trazer contribuições interessantes para a reflexão a respeito dos letramentos, pois, na linha do pensamento de Martins (2011), ao transitarmos entre uma ou outra esfera da sociedade, atravessamos variadas práticas de letramento (STREET, 2006), utilizando-nos de processos tradutórios, os quais não se limitam à tradução interlinguística, mas também abrangem as traduções intralinguística ou interssemiótica (JAKOBSON, 1973).

No que se refere aos livros infanto-juvenis que compuseram o corpus de nossa investigação, a relevância dos Estudos da Tradução se dá à medida que o conceito de tradução abarca os aspectos que estão em jogo na passagem de uma linguagem à outra, diferentemente do conceito de interpretação, que costuma ser associado mais à fonte, ao texto original das obras. É importante lembrar, ainda, que estes livros não foram produzidos para o PNAIC; trata-se de livros infanto-juvenis produzidos com fins editoriais que, a partir da publicação de um edital do Pacto, foram submetidos à análise, passando a compor o acervo de literatura do programa.

Martins (2011, p. 16) afirma que

a linguagem humana sempre abriga processos tradutórios, algo particularmente reconhecível na transição que se dá na escrita de textos pertencentes a gêneros do discurso diferenciados, de acordo com as esferas de atividade em que são produzidos.

Parece-nos, nesse sentido, que a tradução possibilita a recriação dos sentidos e significados nas diferentes práticas de letramento em que as crianças se envolvem, dentro ou fora do ambiente escolar.

Nas leituras realizadas em sala de aula, por exemplo, depreendemos que as traduções se davam quando a professora e/ou as crianças descreviam, verbalmente, o que aparecia nos livros em forma de texto não verbal, quando a professora traduzia o texto verbal às crianças a fim de torná-lo mais acessível – sendo importante nos atentarmos para o fato de que a mediação/tradução da professora podia tanto explicar quanto limitar as traduções das crianças – e até mesmo nos momentos, ao final das aulas, em que eles podiam escolher os livros para ler individualmente. Consideramos, neste ponto, que a assimilação do texto verbal e não verbal das obras também compreendia um processo tradutório, uma vez que os sentidos por

eles gerados significavam algo para as crianças à medida que se aproximavam e/ou se distanciavam da realidade delas.

4 Percursos tradutórios entre o texto verbal e o não verbal

Considerando que nossa pesquisa de mestrado partiu da hipótese de que as atividades de leitura e produção de texto em sala de aula muitas vezes não exploravam suficientemente a interação entre o texto verbal e não-verbal (cf. OLIVEIRA, 2013), parece-nos importante demonstrar, ainda que brevemente, o lugar que estes textos ocuparam nas leituras dos livros infanto-juvenis do *acervo de literatura* do PNAIC. Para isso, apresentaremos, a seguir, a transcrição de alguns momentos que chamaram nossa atenção nas aulas que acompanhamos.

A leitura costumava acontecer ao final das aulas quando as crianças retornavam do almoço e iniciava com a professora mostrando a capa do livro, perguntando-lhes sobre o título da obra, sobre o que eles achavam que aconteceria naquela história bem como se já a conheciam. Notamos que as crianças transitavam entre o texto verbal e não verbal da obra, arriscando palpites em relação ao título da história e sua narrativa, como se pode observar a seguir:⁴

Lívia: O lobo e o menino.

Professora: Cuidado com o menino!

Lívia: Mas é com o menino não é com o lobo?

Professora: Não é com o lobo. Então vamos ler aqui na historinha agora?

Alunos: Sim.

Professora: Alguém conhece essa história?

Alunos: Não.

Professora: O que que vocês acham que fala nessa história olhando na capa?

Lívia: Cuidado com o menino!

Professora: Mas porque vocês acham que pede pra ter cuidado com o menino?

Gabriela: Porque o menino tá olhando o lobo, mas ele não tá com medo do lobo, mas o lobo tá com medo dele.

Professora: O lobo tá com medo do menino... por que será?

Amanda: Porque o menino vai querer fazer com ele algo bem malvado.

No trecho acima, percebemos que as crianças tentavam traduzir o texto não verbal da obra, a partir das perguntas da professora. Vale destacar que aquelas que ainda não estavam alfabetizadas realizavam inferências sobre o título do livro e sua história calcadas no texto não verbal da obra, enquanto as que já conseguiam ler diziam o título do livro tão logo a

⁴ A fim de preservar a identidade dos sujeitos, todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

professora lhes mostrasse sua capa. É possível notar, também, que as expressões no rosto das personagens do livro traduziam as relações estabelecidas entre elas: o menino confiante e o lobo com medo dele, diferentemente da convencional história da Chapeuzinho Vermelho, com a qual a história da obra em questão dialoga.

Após esse momento inicial de apresentação da obra, a leitura prosseguia e, com ela, o diálogo entre a professora e os alunos se intensificava. Observamos que as intervenções da professora geralmente eram no sentido de chamar a atenção das crianças para aspectos concernentes à tradução dos livros lidos (no sentido da tradução intralinguística e interssemiótica). Além disso, quando a professora percebia que as crianças não haviam compreendido suas perguntas, ela as traduzia em uma linguagem mais próxima aos alunos, a fim de ajudá-los a assimilar o texto lido. Tal assimilação/compreensão também era facilitada com o auxílio do texto não verbal, que costumava ser mostrado às crianças após a leitura do texto verbal da obra ou vice-versa, movimento que se dava de maneira aparentemente aleatória.

Professora [lendo]: “E lá se foi o lobo atrás de todos esses ingredientes. Correu de um lado para o outro, para lá e para cá, para cima e para baixo, daqui para ali, por todo lado, por todo canto”

Silmara vira o livro em direção às crianças para que vejam as ilustrações.

Lívia [mirando as ilustrações]: Nossa, meu Deus! Bateu a cabeça, subiu na árvore, derrubou a cebola, depois pegou outras coisas...

Professora: Nossa, quase matou o lobo aqui, hein? Pra correr atrás de todas as coisas. [continua a leitura]

A partir dessa transcrição, percebemos que Lívia traduziu oralmente o texto não verbal da obra, discursando sobre as ações desempenhadas pelo lobo na busca dos ingredientes que o menino havia solicitado para uma de suas receitas. É interessante reparar que a fala da aluna não repete o texto verbal lido pela professora, mas demonstra a tradução que ela fez das ilustrações. Esse movimento tradutório era frequentemente empreendido pelas crianças, que ora traduziam o texto não verbal por meio de ações, ora descreviam os elementos ilustrados de maneira mais genérica.

Por outro lado, quando a professora mostrava o texto não verbal antes de realizar a leitura do texto verbal do livro, percebíamos que os alunos o traduziam mais livremente, o que associamos à possível influência que a leitura prévia do texto verbal poderia exercer – influência esta que acreditamos estar associada à ideia das crianças de que o “certo” é o que

estava escrito e que, portanto, suas traduções deveriam se alinhar à informação apresentada no texto verbal.

Durante o período em que estivemos na escola, consideramos, ainda, que as traduções realizadas pelas crianças frequentemente revelavam os discursos pelos quais elas eram influenciadas, como no final da história do livro a que nos referimos anteriormente – *Cuidado com o menino!* – quando a professora retomou as informações apresentadas por meio do texto verbal questionando os alunos sobre a postura da personagem:

Professora: Ele ficou com todas as coisas que o lobo conseguiu e ainda falou pra mãe dele: olha, o lobo mandou essas flores pra você. Esse menino era muito o que?

Amanda: Mentiroso!

Professora: O que mais?

Lívia: Esperto.

Professora: Espertinho né? E por que é que fala aqui “cuidado com o menino”, na história?

Lívia: Por causa que ele acaba com o lobo.

Professora: Porque ele conseguiu acabar com o lobo faminto. Ele precisou fazer alguma coisa? Bater...

Alunos: Não.

Professora: O que ele usou?

Lívia: A cabeça.

A pronta resposta de Amanda demonstrou a sua não aprovação em relação às atitudes da personagem, sendo interessante notar que, enquanto o menino estava enganando o lobo para não ser comido por ele, a aluna não se manifestou, porém, quando o menino entregou as flores para sua mãe contando a ela uma história que na verdade não tinha acontecido, Amanda disse que ele era um mentiroso, demonstrando alinhar-se ao discurso ideológico segundo o qual não devemos mentir para nossos pais.

Na intenção de fazer com que os alunos percebessem a astúcia da personagem, a professora perguntou novamente o que o menino era, ao que Lívia respondeu qualificando a personagem como esperta, pois ele não só “acaba com o lobo faminto”, nas palavras da aluna, mas o prende em sua caverna evitando, assim, que ele capturasse outras crianças para comê-las. A professora então se vale do comentário da aluna para ressaltar o caráter moralizante da história, através da qual a sapiência é valorizada em detrimento da violência. Ao colocar que o menino não precisou bater no lobo para detê-lo, o domínio da linguagem é reconhecido como importante instrumento na manutenção do poder.

5 Considerações finais

Na primeira parte de nossa investigação, quando nos debruçamos sobre os livros infanto-juvenis que compunham o acervo de literatura do PNAIC a fim de observarmos como se dava a relação entre o texto verbal e não verbal deles, notamos que, do ponto de vista do texto verbal, alguns livros eram mais poéticos, outros visavam ao entretenimento, outros apresentavam uma moral. Do ponto de vista do texto não verbal, por sua vez, verificamos que em alguns livros as imagens refletiam o que o texto verbal estava dizendo, ou seja, ilustravam; em outros, elas avançavam conteúdos que não estavam presentes no texto verbal; e também havia os que apresentavam apenas texto não verbal. Ainda no que concerne às relações entre o texto verbal e não verbal, vale lembrar que a ilustração dos livros infanto-juvenis compreende uma das leituras ou traduções que um artista fez do texto escrito por outro artista (Cf. CUNHA, 1997).

Com relação ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula que acompanhamos, consideramos que tanto o texto verbal quanto o texto não verbal dos livros infanto-juvenis foram explorados pela professora. O trabalho com o texto verbal compreendeu momentos de tradução enquanto a exposição do texto não verbal era recorrente durante a apresentação da obra e no decorrer das leituras, nas quais a professora mostrava ou não as ilustrações antes de ler o texto verbal do livro de maneira aleatória.

Os diálogos que a professora estabeleceu com os alunos no decorrer das leituras, bem como as atividades desempenhadas pelas crianças, evidenciaram ora o letramento vernáculo, ora o letramento institucional, de modo que concluímos que a abordagem da professora era visivelmente calcada no modelo ideológico de letramento (STREET, 2006). Em suas aulas ela demonstrou reconhecer a existência de uma multiplicidade de letramentos e que estes devem ser relacionados tanto ao contexto cultural de que fazem parte quanto às questões de poder e ideologia.

Além disso, durante as práticas desenvolvidas na sala de aula, que acompanhamos, percebemos que “a ilustração não assume o caráter de enfeitar a história ou de embelezá-la, mas sim como produtiva, propondo ao leitor uma visão global, unindo texto e imagem, assumindo também a função de criadora de questionamentos e reflexões” (LIMA, 2008 apud BAGNASCO, 2014, p. 107). Ainda que em nossa sociedade nos utilizemos mais frequentemente do texto verbal para nos comunicarmos e/ou expressarmos nossas opiniões e

sentimentos, reconhecer o texto não verbal como produtor de sentido é de grande importância. Conforme colocado por Signori (2014, p. 20)

[...] a leitura de um livro ilustrado demanda o esforço de construção de uma forma sincrética verbo-visual, cuja especificidade é o resultado do imbricamento entre elementos da linguagem visual e da linguagem verbal: não se trata, pois, de um texto verbal acompanhado de imagens, mas de um texto sincrético, cujas imagens, portanto, precisam ser consideradas em relação de produção significativa com os elementos de natureza verbal.

Acreditamos, dessa forma, que as possíveis traduções decorrentes da leitura do texto verbal e não verbal dos livros infanto-juvenis, seja pela professora ou seus alunos, resultam do reconhecimento dos sentidos que estes textos expressam, bem como dos sentidos que estes textos geraram na professora e/ou nos alunos e que está associado à realidade – ou espaço semiótico – de que eles fazem parte.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAGNASCO, D. G. P. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?** 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934511>. Acesso em: 26 jul. 2015.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Vol. 109 Number 1, p. 51-69, 2006.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Manual do Pacto**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 05 mar. 2015.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. Campinas: [s.n.] 2007.
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. (Org). **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 63-72.
- LOTMAN, J. On the semiosphere. **Sign systems studies**, v. 33, n. 1, p. 205-229, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARTINS, M. S. C. Aspectos tradutórios do letramento: a construção do estilo. **Linguagem**, São Paulo, v. 17, p. 12-20, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/023.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 6, 2013, Itabaiana, e CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2, 2013, Itabaiana. **Anais..** Itabaiana: UFS, 2013, p. 1-8.

SIGNORI, M. B. D. Lendo textos multimodais. In: MARTINS, M. S. C. (Org.). **Linguagens em diálogo**: letramento e suas articulações no trabalho interdisciplinar. São Carlos: LEETRA, 2014, p. 19-26.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.161-200.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade** v. 23. n. 81, 2002.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876. Acesso em: 21 jan. 2015.

Data de recebimento: 21 de outubro de 2016.

Data de aceite: 20 de novembro de 2016.